JFMSE, 29(3), pp. 941~951, 2017.
수산해양교육연구, 제29권 제3호, 통권87호, 2017.
www.ksfme.or.kr
http://dx.doi.org/10.13000/JFMSE.2017.29.3.941

연구 패러다임에 따른 프로그램 평가모형의 특징 고찰

홍정환 · 원효헌†
(부경대학교)

An Investigation on Characteristics of Program Evaluation Model according to Research Paradigm

Jeong-Whan Hong · Hyo-Heon WON†
(Pukyong National University)

Abstract

The purpose of this study is to investigate the characteristics of the research paradigm and to explore the characteristics and limitations of the representative evaluation models belonging to each paradigm. The research paradigm is Positivism, Interpretivism, Critical Theory, and Postmodernism. The evaluation models that represent each paradigm include Objective-oriented evaluation model, Forth generation evaluation model, Empowerment evaluation model, Connoisseurship & Criticism model. The characteristics of each evaluation model reflects the characteristics of their own research paradigm.

Key words : Evaluation Model, Educational Programs, Research Paradigm

Ⅰ. 서 론

교육활동을 포함한 다양한 프로그램의 개발과 실행에 있어서 평가는 대단히 중요한 기능을 수행한다. 평가는 교육 프로그램의 지속 혹은 개선과 종결 여부를 결정하는데 유용한 정보를 제공하는 한편, 프로그램 운영자와 참여자에게도 큰 영향을 끼친다.

그런데 평가에 대해 어떤 관점을 가지고 평가모형을 선택하느냐에 따라 평가의 방법과 절차가 달라진다. 때문에 1960년대 후반부터 등장한 다양한 평가모형들을 일정한 기준에 맞추어 분류하려는 시도가 지속적으로 이루어졌다1).

Steele(1973)은 평가를 참여자 평가, 직원 평가, 프로그램 평가로 구분하고, 그 가운데 프로그램 평가를 '프로그램의 과정', '프로그램의 결과', '프로그램의 기능', '체제적 측면의 평가' 등으로 분류하였다. House(1978, 1983)는 8개의 주요 평가모형을 '객관적-주관적 인식론', '공리주의적-직관적, 다원주의적 정치론', '주관주의적-객관주의적 윤리론'에 입각하여 분류하였다. Worthen과 Sanders(1987)는 '주관주의적-객관주의적 인식론'이라는 준거를 활용하여 평가모형을 여섯 개 유형으로 분류하였다. Stufflebeam은 Webster와 함께(1980, 1983) 평가 개념 정의에 동조하는 정도에 따라 '정치지향 평가모형(politically oriented studies: pseudo evaluation)', '질문지향 평가모형(question-oriented studies)', '가치지향 평가모형

1) 이하 평가모형의 분류는 Bae(2008: 125-135)를 참조하였음

† Corresponding author : 051-629-5972, wonhyo@pknu.ac.kr

(values-oriented studies)'으로 구분하였다. 그리고 이후 22개의 평가모형을 '유사 평가적 접근모형', '질문&방법 중심의 평가적 접근모형', '개선&책무성 중심의 평가적 접근모형', '사회적 아젠다&옹호적 접근모형' 네 유형으로 분류하였으며(Stufflebeam, 2000), 7년 후 '절충적 접근'을 추가하여 26개 평가모형을 5개 유형으로 분류하였다. Scriven(2003)은 다양한 평가모형들을 단순화시켜 평가이론 수준에서 중요한 8개 모형, 즉 '준평가적 모형(quasi-evaluation)', '목표달성평가모형', '성과중심평가모형', '소비자지향 평가모형', '형성적 평가모형(formative-only model)', '참여 또는 역할 혼합 접근', '논리주도평가모형', '권력모형(power models)'으로 분류하였다. 그리고 Bae(2008)는 시간적 차원을 중심으로 '전통적 평가모형'과 '대안적 평가모형 I', '대안적 평가모형 II'로 분류하였다.

상기한 프로그램 평가모형 분류 기준은 프로그램의 과정(Steele), 철학적 기반(House), 지향점(Stufflebeam), 시간성(Bae) 등으로 볼 수 있다. 이 가운데 House의 분류를 제외한 나머지 분류 기준은 평가모형이 출현한 시간적 순서나 활용 단계에서 드러난 특징을 준거 삼아 평가모형을 분류하고 있다.

본 연구의 목적은 연구 패러다임과 해당 패러다임에 속한 대표적인 평가모형을 탐색하는 것이다. 이를 위해 문헌분석을 연구 방법으로 삼았으며 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 네 가지 연구 패러다임은 어떤 특징을 가지고 있는가?

둘째, 각 패러다임에 속하는 대표적인 평가모형은 어떤 것이 있으며 그 특징과 절차, 한계점은 무엇인가?

Ⅱ. 패러다임 구성요소

1. 패러다임 요소별 탐구 영역과 핵심 질문

Khun(1970)에 의해 패러다임(Paradigm)이라는 용어가 광범위하게 사용된 이후, 현상을 바라보는 특정한 시각으로서의 패러다임을 구성하는 주요 요소를 규명하는 작업이 광범위하게 이루어졌다(Denzin & Lincoln, 1994; Guba & Lincoln, 1994; Hatch, 2002). 그 결과로 다양한 구성요소가 제시되었는데, 그 가운데 대표적인 것으로 '존재론(ontology)', '인식론(epistemology)', '방법론(methodology)', '가치론(axiology)' 네 가지를 꼽을 수 있다. 각 요소는 다음과 같은 형태로 고유한 탐구 영역과 핵심 질문을 갖는다.

첫 번째 패러다임 구성 요소인 존재론은 실체, 즉 사물의 본질을 탐구하는 영역이다. 따라서 존재론은 '과연 존재하는 것이 있는가?', 즉 '실재는 존재하는가?'라는 핵심 질문을 갖는다. 다시 말해 "패러다임에서 존재론의 문제는 생성소멸(生成掃滅)하는 세계 안의 모든 존재자를 어떤 의미에서 존재한다고 보는가, 또는 존재하지 않는다고 보는가에 관련된 문제를 다룬다."(Kim & Joo, 2011: 64)

두 번째 패러다임 구성 요소인 인식론은 지식의 본질을 탐구하는 영역이다. 따라서 인식론은 '어떻게 알 수 있는가?', 즉 '실재가 있다면 어떻게 그 실재를 인식할 수 있는가?'라는 핵심 질문을 갖는다. 패러다임에서 인식론은 존재하는 것에 대해 나름대로 파악해낼 수 있는 지식의 문제를 다루기에, "인식이 성립하는 기원, 인식의 과정이 취하는 형식과 방법, 진리라는 것이 무엇을 의미하느냐에 따라 패러다임이 달라진다."(Kim & Joo, 2011: 64)

세 번째 패러다임 구성 요소인 가치론은 가치의 본질을 탐구하는 영역이며 '무엇이 선한가?'라는 핵심 질문을 갖는다. 연구행위에서 가치론의 질문은 '이 연구행위는 어떤 점에서 가치로운가?', '연구행위는 우리의 삶과 복지에 어떻게 기여할 수 있는가?'와 같은 형태로 활용될 수 있다(Kim & Joo 2011: 65).

마지막 패러다임 구성요소는 방법론인데, 이는

적절한 지식 창출과 그 정당화를 위한 방법과 기법에 대한 문제를 다루는 영역이다. 따라서 방법론은 '실재가 존재한다면 그것을 어떻게 획득할 수 있는가?'라는 핵심 질문을 갖는다. 방법론은 "정보의 수집, 저장, 분석, 표현에 사용되는 기법에 대한 절차, 정의, 설명을 포함하고 있다."(Kim & Joo, 2011: 65)

존재론, 인식론, 가치론, 방법론 네 요소의 탐구 영역과 핵심 질문을 아래 <Table 1>과 같이 요약할 수 있다.

<Table 1> Paradigm-specific inquiry areas and key questions

Element	Inquiry Area	Key questions
ontology	The nature of things	Does reality exist?
epistemology	The nature of knowledge	How do I know?
axiology	The nature of value	What is good?
methodology	Techniques for Knowledge Creation	If reality exists, how can we acquire it?

2. Lather의 패러다임 차트

Habermas는 인문·사회학 분야에서의 연구 패러다임에 어떤 것이 존재하는지를 체계화하는 작업을 시작하였다. 학문활동이란 인간이 가지고 있는 관심을 반영한 결과라고 전제한 그는 인간이 가진 관심을 크게 세 가지로 제시하였다: (1) 자연 지배에 대한 기술적(technical) 관심; (2) 상호작용 참여에 대한 실천적(practical) 관심; (3) 지배와 억압으로부터 벗어나 자율적인 삶을 추구하려는 해방적(emancipatory) 관심. 하버마스는 이 세 가지 관심에서 각각 '경험분석적 과학', '역사해석학적 과학', '비판지향적 과학'의 패러다임이 출현하였다고 주장했다(Habermas, 1972),

Lather(2007)는 하버마스의 세 가지 패러다임에 포스트모더니즘을 추가하여 인문·사회학 분야의 연구 패러다임을 실증주의(Positivism), 해석주의(Interpretivism), 비판이론(Critical Theory), 포스트모더니즘(Postmodernism) 네 가지로 제시하였다. 그 내용은 아래 <Table 2>와 같이 요약할 수 있다.

<Table 2> Lather's paradigm chart

	Positivism	Interpretivism	Critical Theory	Postmodernism
ontology	simple realism: Reality exists independently and objectively apart from human vision.	relativism: There are essentially inherent and diverse realities.	Historical realism: It is a virtual entity formed by the values of society, politics, culture, economy, nation, race.	Denying objective reality and universality while emphasizing diversity, difference, and otherness.
epistemology	Indeed, the world is in order, distinguishing the subject of knowing from the subject of knowing	Knowledge as a human constitution: Researchers and participants mutually construct understanding	Subjective and political knowledge: explored within the researcher's value system	Rejection of known 'Truth': The researcher considers the world as it is
methodology	Experiment, similar experiment, Hypothesis Verification and Reaction	Naturalistic qualitative methods (analytical / dialectical)	Transformational inquiry (interactive / dialectical)	Dismantling, archeology, Genealogy, data-based, multi-level research
Purpose of Research	prediction	prediction	liberation	dismantling
Final output	Fact, Theory, Law, Prediction	Case study, narrative, interpretation, reconstruction	Interventional criticism to challenge existing power structures and to promote resistance	Dismantling, genealogy, reflexive, multi-layered text

Source: Kim & Joo(2011: 70).

Ⅲ. 연구 패러다임과 주요 평가 모형

1. 실증주의

가. 실증주의 패러다임

실증주의는 Comte의 「실증철학강의(Course de philosophie)」(1830-1842, 전6권)에서 시작되어 지난 400년 간 자연과학 및 사회과학의 지배적 패러다임으로 기능하였다. 실증주의 패러다임의 핵심은 세계에는 도달 가능한 절대적 진리가 있으며, 그 진리를 밝히기 위해 연구자는 '과학적 발견의 논리(the logic of scientic discovery)'(Popper, 1970)를 따라야 한다는 점이다. 따라서 실증주의 패러다임에 따른 연구활동은 실험, 탐구, 조작에서 정립된 가설통계 검증과정을 거쳐 이론을 확인하려고 시도하며 논란의 여지가 없는 명확한 탐구 방법을 활용한다. 실증주의 연구 패러다임의 특징을 표로 정리하면 아래와 같다.

<Table 3> Characteristics of the Positivism paradigm

	Positivism
the essence of reality	• Outside of the human mind
purpose of the research	• Finding universal laws
accepted methods and materials	• Scientific method • Objective data
meaning of data	• The mirror of reality • Use as an advanced theory
relationship between research and practice	• Separate activities • Research as a guide to practice

Source: Willis & Jost & Nilakanta(2007:72)

나. 주요 평가모형 - 목표중심 평가모형

'목표중심 평가모형(Objective-oriented evaluation model)'은 Tyler(1949)가 '8년 연구' 경험을 바탕으로 저술한 소책자 *Basic Principles of Curriculum and Instruction*에 근거한 평가모형이다. 그가 제시한 명료한 이론은, 뚜렷한 평가이론이나 방법 및 절차가 부재했던 당시 폭넓게 수용되었으며 지금까지도 평가모형 중 가장 많이 알려지고 가장 널리 활용되고 있는 모형이다(Bae, 2008).

Tyler는 *Basic Principles of Curriculum and Instruction*에서 네 가지의 근본적인 질문을 다음과 같이 제시하였다(Tyler, 1949). 첫째, 학교는 어떤 교육목적을 달성하기 위해 노력해야 하는가? 둘째, 이러한 교육목적을 달성할 수 있도록 하기 위해서 어떤 교육경험이 제공될 수 있는가? 셋째, 이러한 교육경험은 어떻게 효과적으로 조직될 수 있는가? 넷째, 이러한 교육목표가 달성되었는지의 여부를 어떻게 판단할 수 있는가?

이 가운데 네 번째 질문이 직접적으로 평가에 관련된 것이다. Tyler는 평가 과정을 본질적으로 교육과정과 수업 프로그램에 의해서 교육목표가 실제로 어느 정도 실현되었는지를 결정하는 과정으로 이해하였다. 따라서 그의 평가모형을 일컬어 '목표중심 평가모형'이라 할 수 있으며, 이 모형의 광범위한 수용으로 인해 '교육목표 달성정도를 결정하고 비교하는 일이 곧 평가'라는 인식이 널리 퍼지게 되었다.

Tyler는 평가의 전반적인 절차를 일곱 단계로 제시하였는데, 주요 내용은 아래 표와 같이 요약할 수 있다.

<Table 4> Tyler's assessment procedure

step	activity
Step 1	Set broad educational goals.
Step 2	Classify the set educational goals.
Step 3	Define and define classified educational objectives in behavioral terms.
Step 4	Set up evaluation scenes where the achievement of the educational goals can be measured.
Step 5	New methods of measurement and tools are developed or selected.
Step 6	Measuring methods and tools are improved based on the results of pre-exploratory tests.
Step 7	Conducting measurements, collecting and processing data, and interpreting results: Focus on comparing nuclear target and student achievement data.

Source: Tyler(1942)

목표중심 평가모형에서 측정 방법론은 당시 실증주의 심리학의 방법론이었던, 실험을 통한 가설 검증이었다. 그래서 당시의 심리학자 및 교육학자들은 실험설계 방법을 바탕으로 교육 프로그램 투입 전의 학생 행동과 투입 후의 행동을 비교하는 체계적인 사전-사후검사 설계방안을 사용하였다(Fitzpatrick et al., 2004: 72). 이러한 목표중심 평가모형은 기업이나 정부조직의 MBO(management by objectives)로도 적용되고 있다(Lee, 2012).

다. 목표중심 평가모형의 한계

실증주의에 기반한 목표중심 평가모형은 모형 자체의 명료함과 광범위한 활용성에도 불구하고 적지 않은 한계를 가지고 있다. 교육 프로그램 평가와 관련된 대표적인 한계는 다음과 같다.

첫째, 교육 프로그램 기획 단계에서 의도하지 않은 부수적 교육효과를 평가할 수 없다.

둘째, 목표에만 치중하게 하여 교육프로그램을 지나치게 단순화할 가능성이 있다.

셋째, 기술적인 합리성만을 강조하기 때문에 교육 프로그램의 정치적 역할이나 윤리적 역할과 같은 복합적인 측면을 평가할 수 없다.

넷째, 교육 프로그램의 효과를 측정검사결과로 나타내기 때문에 평가자가 표준화 검사에 지나치게 의존하게 된다.

다섯째, 교육목표의 선정을 누가하며 그 목표는 어느 정도로 의미 있는가, 또한 평가준거와 기준을 어떻게 결정할 것인가 등에 관한 근본적 질문에 대답하기 어렵다.

2. 해석주의

가. 해석주의 패러다임

구성주의 패러다임으로도 불리는 해석주의 패러다임은 존재론적 실재론을 거부하고 상대주의를 수용한다는 측면에서, 실증주의와 대척점에 위치한 패러다임이다. 해석주의 패러다임은 다수의 실재들이 존재할 수 있음을 주장하며, 연구자와 연구대상(혹은 평가자와 평가대상)이 지식과 이해를 공동으로 창조해 나간다고 주장한다. 따라서 인식론에 있어서는 주관주의를, 연구방법과 절차에 있어서는 자연주의적인 입장을 취한다(Kwak, 2009). 해석주의 연구 패러다임의 특징을 표로 정리하면 아래와 같다.

<Table 5> Characteristics of the Interpretivism paradigm

	Interpretivism
the essence of reality	• What is socially constructed
purpose of the research	• To project your understanding
accepted methods and materials	• Allows both objective and subjective research methods
meaning of data	• I understand that understanding is mutually contextual. • Do not assume that data is universal and absolute
relationship between research and practice	• Integrated activities

Source: Willis & Jost & Nilakanta(2007: 95)

나. 주요 평가모형 - 제 4세대 평가모형(자연주의적 평가)

구성주의 패러다임에 기반한 평가모형은 Stake(1976)의 반응적 평가모형에서 시작되었으며, 가장 대표적인 평가모형으로 '제 4세대 평가모형(Forth generation evaluation model)'이 있다('자연주의 평가'라고도 부름). 제 4세대 평가모형은 Guba와 Lincoln이 주창하였는데, 그들은 기존의 전통적 평가모형을 1-3세대로 구분하고 자신들이 제시한 새로운 접근방식을 4세대로 명명하였다. 1-3세대 평가모형에 관한 구분을 약술하면 다음과 같다(Bae, 2008: 218).

제 1세대 평가는 측정(measurement) 중심의 평가로써, 20세기 초반까지의 학교에서 전통적으로 시용해 오던 학업 성취도 측정 방법을 포함한 심리측정운동의 영향을 받아 표준화검사를 주로 활용하여 교육목표달성 정도를 측정하는 데 초점을

둔 평가다.

제 2세대 평가는 실험설계적 접근을 중시한 체계적인 평가로써, 학생뿐만 아니라 교육프로그램(교육과정) 등까지 평가대상으로 삼고 그 장점과 단점을 기술하고 그를 바탕으로 프로그램을 개선하는 평가의 형성적 기능이 도입되기 시작한 평가다.

제 3세대 평가는 프로그램에 관한 기술(description)을 바탕으로 한 판단을 중시하는 평가적 접근이다. 미국의 경우 Sputnik 충격으로 인해 국가 수준의 교육과정 개발과정에 평가가 필수적인 부분으로 자리잡게 되었다. 그것을 계기로 평가대상에 대한 보다 체계적인 기술 및 판단이 강조되는 평가가 이루어지게 되었는데 특히 Stake의 안모모형을 비롯하여 1967년 이후에 등장한 대부분의 평가모형들은 판단기능을 중시하는 평가적 접근으로 분류할 수 있다.

Guba와 Lincoln은 이상의 평가모형들은 다음과 같은 문제점들을 안고 있다고 주장하였다: 첫째, 평가가 지나치게 관리자 중심으로 이루어져 평가관련자들이 소외당하고 있다; 둘째, 가치 다원주의를 수용하지 않으며 비현실적으로 가치 중립적 입장을 취해야만 한다; 셋째, 과학적 패러다임에 지나치게 몰입하여 평가의 맥락을 경시하고 도구중심의 양적 측정에 과도하게 의존한다.

이러한 문제점을 해결하기 위해 Guba와 Lincoln은 구성주의 패러다임에 기초한 제 4세대 평가모형을 주창하였다. Bae(2008)은 제 4세대 평가모형의 특징을 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 종래의 과학적, 실증주의적, 실재론적 패러다임을 거부하고 그 대안으로 현상학적, 해석학적, 구성주의적 패러다임에 터한 새로운 평가적 접근방법을 제안하여 평가의 영역을 신선하게 확대했다.

둘째, 평가로 인하여 불이익을 당할 가능성이 있는 평가관련자들을 고르게 고려함으로써 평가활동의 공정성 및 민주성을 중시한다.

셋째, 평가 과정의 가치관의 작용, 사회적 정치적 영향을 숨김없이 드러냄으로써 평가활동의 본질을 보다 정확하게 이해하는 데 도움을 주었다.

넷째, 평가활동의 교육적이고 생산적인 측면을 강조하는 접근 방법을 취함으로써 평가활동 자체의 내재적 가치를 고양하는 데 기여했다.

제 4세대 평가모형의 절차는 다음과 같이 열두 단계로 요약할 수 있다. 그러나 해석주의/구성주의 패러다임에 기초한 이 모형은 모든 절차를 필수적으로 이행하거나 순차적으로 수행할 것을 강제하지 않는다.

<Table 6> The fourth generation evaluation procedure

step	activity
Step 1	Signed evaluation contract with evaluation client or sponsor
Step 2	Organization of evaluation activities
Step 3	Identify key stakeholders: Identify claims, concerns, issues(CCI)
Step 4	Organization of partnerships within the relevant group
Step 5	Introduce new materials and additional materials to verify the interpretation of the partnership and expand the partnership to refine the level
Step 6	Screening of Resolved CCI and Unresolved CCI
Step 7	Prioritize unresolved CCI
Step 8	Gather information to resolve unresolved CC
Step 9	Preparing Negotiation Plan
Step 10	Conduct negotiations
Step 11	Reporting results through case studies
Step 12	Recirculation

Source: Guba & Lincoln(1989: 184-227)

다. 제 4세대 평가모형의 한계

해석주의 패러다임에 기초한 제 4세대 평가모형은 기존의 과학적 실험연구적 접근논리 및 방법론과 거리를 두고 있다. 그로 말미암아 제 4세대 평가모형은 실증주의 패러다임에 기초한 평가모형이 장점으로 삼는 지점에서 한계를 가지고 있다. 대표적인 한계점은 다음과 같다.

첫째, 주관적인 관찰과 판단을 강조하고 평가

자의 주관성에 지나치게 의존하는 특성으로 말미암아, 평가자의 선입견·임의성 등이 평가 계획 및 실시 과정과 평가결과에 악영향을 미칠 가능성이 있다.

둘째, 현장에 참여하여 변화과정과 관련자의 지각 및 견해를 관찰하고 기술하는 데 중점을 두는 탓에, 체계적인 평가가 아닌 기술적 연구 수준에 머물 수 있다.

셋째, 프로그램 실시 현장에 직접 참여하여 관련자들과 함께 시간을 보내고 관찰 및 기술에 몰두하기 위해서는 필연적으로 시간과 경비가 많이 소요된다.

넷째, 프로그램 진행과정에 대한 관찰, 관련자들과의 지속적인 접촉 등이 요청되는 평가방식으로 인해, 비교적 소규모 프로그램을 주된 평가대상으로 삼을 수밖에 없다.

다섯째, 경험 많고 유능한 평가자가 많지 않으며 그러한 평가자를 양성하는 것이 어렵다.

3. 비판이론

가. 비판이론 패러다임

개인 혹은 집단에 적합한 이론이 있음을 전제하는 실증주의와, 개인과 현상에 대한 해석을 중요시하는 해석주의와 달리 비판이론은 '해방'을 중요시하는 패러다임이다. 비판이론에서 해방이란 인간의 자기계발과 자기결정력을 제한하는 현재의 비합리적이고 불공정한 구조의 속박으로부터 사람들을 풀어주는 것을 말한다. 비판이론은 사회 안의 지배적이고 억압적인 관계를 폭로하기 위해 현재의 이데올로기에 대한 비판을 필연적으로 수행하고 있는데, 그것은 불평등과 권력의 문제에 초점을 맞추고 있으며, 억압적 상황을 발생시키고 지속시키는 힘의 역학관계를 밝히고 변화시키는 것이다(Kim & Joo. 2011: 79). 비판이론 패러다임의 특징을 표로 정리하면 아래와 같다.

<Table 7> Characteristics of the Critical Theory paradigm

	Critical Theory
the essence of reality	• Outside of matter and human mind
purpose of the research	• Identifying the relationship of power in the place of universality and giving autonomy to oppression
accepted methods and materials	• Subjective inquiry based on ideology and value • Quantitative and qualitative data
meaning of data	• Interpretation through ideology: used to understand and liberate
relationship between research and practice	• Integrated activities • Research as a guide to implementation

Source: Willis & Jost & Nilakanta(2007: 79)

나. 주요 평가모형 - 권한부여 평가모형

'권한부여 평가모형(Empowerment evaluation model)'은 외부 평가자에 의존하는 전통적인 평가에서 탈피하여 기관 내부 및 프로그램 내부의 스태프와 참여자들이 자율적으로 평가하고 그 결과에 기초하여 자신들의 수행을 개선해나갈 수 있도록 자율적 문제해결능력(권한)을 함양 및 강화하는 데 주목적을 두는 평가 모형이다. 권한부여 평가모형은 자기결정원리에 기초하며, 협력적 과정을 통해 기관이나 프로그램을 개선해나가는 데 초점을 두고 있고, 질적 방법론과 양적 방법론을 모두 활용한다는 데 그 특징이 있다. 권한부여 평가모형에서 평가자는 전문가나 카운슬러가 아닌 협력자이자 촉진자로서, 혹은 '비판적 친구'로서의 역할을 수행하도록 기대되며 평가 대상을 위해 일하기보다 평가자들과 함께 일한다(Bae, 2008).

권한부여 평가는 '훈련', '촉진', '자기옹호', '조명', '해방(자유화)'의 다섯 단계를 따르는데 단계별 내용을 간략히 소개하면 다음과 같다.

<Table 8> Empowerment evaluation procedure

step	activity
Step 1	Training staff and participants to internalize the principles and practices of evaluation in the organization
Step 2	Facilitation to help participants perform self-assessment on their own
Step 3	Self-advocacy that legitimately supports the program based on experience and substantive evidence, and provides information for correct policy decisions
Step 4	Lighting to gain new perspective
Step 5	Program staff and participants are responsible for their own lives and are looking for new opportunities (liberalization)

Source: Fetterman(1996: 9-18; 2005: 34-41)

다. 권한부여 평가모형의 한계

권한부여 평가모형은 포용적이고 민주적이며 자기비판적 참여가 활발한 프로그램일 경우 효과적으로 활용될 수 있으나, 독재적으로 운영되거나 구성원 간에 불신이 팽배한 프로그램에서는 평가 효과를 기대할 수 없다. 권한부여 평가모형의 대표적인 한계점은 다음과 같다.

첫째, 비협조적 집단이나 구성원이 존재하는 프로그램을 평가할 때 제대로 기능하기 어려우며, 동기화되고 유능한 사람이 프로그램을 떠날 경우 평가적 추진력이 상실될 수 있다.

둘째, 권한부여 평가는 내적 책무성 증진에는 크게 기여할 수 있는 반면, 외적 책무성을 제고하려는 목적을 달성하는데는 한계가 있다.

셋째, 전통적 평가보다 시간 소모가 훨씬 많으며, 평가 효과가 프로그램 참여자와 평가 코치의 재능에 보다 의존하게 된다.

4. 포스트모더니즘

가. 포스트모더니즘 패러다임

포스트모더니즘 패러다임은 Lather(2007)가 Habermas의 패러다임 분류에 추가한 것으로써, '해체'를 목적으로 하는 패러다임이다. 해체는 서구의 전통적 동일성의 철학이 가정하고 있는 절대 진리의 개념을 구축(構築)하고 재창조하려는 것인데, 이 때문에 포스트모더니즘 패러다임은 앞의 패러다임들이 갖는 전제를 거부하는 성격을 띠고 있다. 이러한 포스트모더니즘 패러다임은 객관적 현실의 존재를 부정하고, 예측과 인과적 설명의 가능성에 의문을 제기하며, 엄밀한 과학적 절차와 기준 및 방법론 대신에 해체(deconstruction)와 특정한 실제를 문제화하는 계보학이라는 대안을 제시한다. 예컨대 포스트모더니즘 패러다임은 현실에서의 주변성(marginality), 특이성(uniqueness), 특수성(particularity), 패러독스(paradox), 다원성(multiplicity), 애매성(ambiguity), 불확실성(uncertainty) 등의 측면을 부각시킬 수 있는 방법에 관심을 가진다.(Kim & Joo. 2011: 82-83). 포스트모던 연구 패러다임의 특징을 표로 정리하면 아래와 같다.

<Table 9> Characteristics of the Postmodernism paradigm

	Postmodernism
the essence of reality	• Socially constructed and defined
purpose of the research	• Disassembly and reconstruction
accepted methods and materials	• Interpretation and self reflection Subjective data
meaning of data	• Intertextuality: Used to emphasize interest in the dissolution of existing ideologies and otherness
relationship between research and practice	• Dependent and integrated activities

Source: Willis & Jost & Nilakanta(2007: 83)

나. 주요 평가모형 - 감식안 및 비평 모형

Eisner는 과학적 패러다임에 근거한 목표 중심의 평가모형에 대해 비판적인 관점을 가지고 대안적 평가 방법으로 '감식안 및 비평 모형(Connoisseurship & Criticism model)'을 제안하였다. 그는 교사의 수업은 예술적 기교가 요청되는 일종의 예술활동이므로 평가 역시 교사가 도달해야 할 예술적 기교의 질적인 면을 향상시키는 데

중점을 두고 이루어져야 한다고 주장했다. 그에 따르면 교육평가이론은 처방적인 것이라기보다는 진단적이어야 하며 현상의 질적 속성을 보다 잘 관찰하고 이해할 수 있도록 사고력 통찰력을 함양하는 데 기여해야만 한다. 따라서 교육적 감식안의 계발 및 훈련을 지향하도록 돕는 것이어야 하며 그를 위해서 예술에 뿌리를 두고 있는 교육적 감식안(educational connoisseurship)과 교육적 비평(educational criticism) 이라는 개념을 도입할 필요가 있다고 주장했다(Bae, 2008).

감식안(connoisseurship)은 대상에 대한 해박한 지식과 감정능력을 지닌 것을 의미하는데 이를 통하여 대상의 가치를 인정하게 된다. 그리고 비평(criticism)은 일종의 폭로 기법으로서 비판적으로 파헤치고 표현함으로써 대상의 질적 속성을 생생하게 표현해 내기 위하여 활용하는데, 대상의 속성을 얼마나 언어적으로 명료하게 조명해 주느냐가 관건이 된다. 감식안이 비평의 대상을 제공해 준다는 점에서 감식안과 비평 간에는 상호관련성이 있으며 감식안은 사적인 일인 한편 비평은 공적인 일이라는 구별이 있다. Eisner에 따르면 감식가는 대상의 가치를 개인적으로 인정하지만 비평가는 대상의 속성을 대중에게 비평적 폭로방법으로 표현한다. 그는 교육프로그램에 대한 평가를 위해서는 비평 방법이 사용되는 것이 바람직하다고 주장한다(Bae, 2008). 비평의 네 차원과 그에 따른 활동은 다음과 같이 요약될 수 있다.

<Table 10> Four dimensions of criticism

dimension	activity
description	Describe the fact that the evaluator is able to "see" the facts that occur in the program
translate	Draw meaning from the described phenomenon or experience
evaluation	Identify the educational importance of describing and interpreting
subject	Derive main ideas or conclusions from the evaluation subjects

Source: Park(2013: 83-94)

다. 감식안 및 비평 모형의 한계

Eisner는 자신의 전공분야인 미술교육을 바탕으로 종래의 평가이론에 대한 비판적 입장을 내놓았다. 그는 예술교육을 중심으로 과학적이며 목표 중심적인 기존 평가 모형의 부작용을 지적하였는데 이를 오류로 지적하는 측에 의해서 근본적인 한계를 가지고 있다고 비판 받고 있다. Eisner는 수업활동을 포함한 교육현상들을 예술적 현상으로 이해하는데, Kang은 이를 두고 “특정 사건이나 현상 속에 부분적으로 예술적 측면을 포함하고 있다고 해서 이를 동일시해 버린다면 우리가 일상적으로 접하는 세계 구분이 무의미해질 것이며, 또한 우리의 인식활동에 큰 혼란을 초래할 것”이라고 비판하였다(Kang, 2008: 155).

한편 Eisner의 감식안 및 비평 모형은 일반적으로 전문성(혹은 전문가) 중심 평가모형의 범주 아래 위치하는데(Kang, 2008; Bae, 2008), 전문성 중심의 평가 모형은 전문가의 판단과 지혜의 중요성을 강조한다는 점이 장점 및 특징인 동시에 제한점이 될 수도 있다. 평가 주체인 특정 전문가 집단의 평가 활동은 이해관계의 갈등에 좌우될 수 있다는 단점을 가지고 있으며, 개인적 편견과 빈약한 전문성이 작용한 평가 결과는 신뢰성에 의심을 받을 수 있다.

Ⅳ. 결론 및 논의

실증주의의 대표적인 평가모형은 목표중심 평가모형이다. 과학적 방법론을 활용해 명확한 지식을 탐구하는 것을 특징으로 하는 실증주의의 특징은 목표중심 평가모형의 특징과도 일치한다. 목표중심 평가모형은 과학적 방법론과 절차를 가지고 있다는 장점으로 인해 광범위하게 수용되었다. 그러나 실증주의적 합리성이 포착하지 못하는 교육 프로그램의 부수적 교육효과를 포착하는 데 한계를 지니고 있다.

해석주의의 대표적 평가모형은 제 4세대 평가

모형이다. 구성주의로도 불리는 해석주의는 실증주의와 대척점에 존재하는 패러다임이다. 제 4세대 평가모형 역시 목표중심 평가모형에 반하는 특징과 한계를 지니고 있다. 과학적 합리성이 장점이자 단점이 된 목표중심 평가모형과 반대로, 제 4세대 평가모형은 평가자의 주관성이 장점이자 단점으로 기능한다.

비판이론의 대표적 평가모형은 권한부여 평가모형이다. '이해'에 초점을 맞춘 해석주의와 달리 비판이론은 '해방'(자유화)에 주안점을 두고 있다. 권한부여 평가모형은 외부 평가자에 의존하는 대신, 프로그램 내부의 스태프와 참여자들이 자율적으로 평가하고 프로그램을 개선하는 특성을 가진다. 이러한 특성으로 말미암아, 내적책무성 증진에는 장점을 가진 반면 외적책무성 제고에는 한계를 가지고 있다.

포스트모더니즘의 대표적 평가모형은 감식안 및 비평모형이다. 포스트모더니즘은 하나의 진리가 아닌, 개별성에 주목하는 성격을 갖고 있다. 감식안 및 비평모형은 교육현상을 객관적 도구로 평가할 수 없는 일종의 예술활동으로 보고, 평가자 개개인의 예술적 감식안을 개발하고 활용하는 방안을 제시한다. 그로 인해 이 모형은 전문가 개개인의 판단에 지나치게 의존하는 한계를 가지게 된다.

각 평가모형은 모두 배경이 되는 패러다임의 특징과 한계를 반영하고 있었다. 이를 통해 확인할 수 있는 바는 절대적인 평가모형은 없다는 것이다. 그러므로 특정 평가모형을 무조건적으로 지지하거나 거부하기 보다는 평가 문제의 성격에 따라 융통성 있게 평가모형을 선정하여 적용할 필요가 있다. 다시 말해 평가모형은 지지의 문제가 아니라 선택의 문제라 할 수 있다.

References

Kang, Man-Chul(2008). A Critical Review of Eisner's Concept of Educational Evaluation. Research of Education Principle. *The Journal of Educational Principles*, 13(2), 139~162.

Kwak, Young-sun(2009). *Qualitative research: Philosophy, Art and Education*. Pajoo: Kyoyukguahaksa.

Kim, Young-Chun & Joo, Je-Hong. *Postmodern paradigm and education/curriculum research*. Seoul: Academypress.

Park, Seung-bae(2013). *Educational Criticism*. Pajoo: Kyoyukguahaksa.

Bae, Ho-soon(2008). *Theory-Driven Educational Program Evaluation*. Seoul: Wonmisa.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S.(1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln(Eds.). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oak, Sage: 1~18

Fetterman, D.(1996). Empowerment Evaluation : An Introduction. In Fetterman, David M., Kaftarian, Shakeh J. and Wandersman, Abraham (eds.), *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assesment & Accountability*, Sage: 63~74.

_____. (2005). Empowerment Evaluation Principles in Practice: Asessing levels of commitment, In Fetterman, David M. and Wandersman, Abraham (eds.) *Empowerment Evaluation Principles in Practice*, Guilford press: 42~72.

Fitzpatrick, J. L. & Sanders, J. R. & Worthen B. R. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Pearson Education, Inc.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S.(1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

_____. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Habermas, J.(1972). *Knowledge and human interests*. 2nd ed., London, Heinemann.

Hatch, A.(2002). *Doing Qualitative Research in Education Setting*. New York: State University of New York Press.

House, E. R.(1978). Assumptions underlying evaluation models. *Educational Researcher*, 7, 4~12.

House, E. R.(1983). *Philosophy of evaluation*. San Francisco: Jossey-Ball.

Khun, T.(1970). *The structure oj scientific revolution.* Chicago: University of Chicago Press.

Lather, P.(2007). *Getting Lost: Feminist Efforts Toward a Double(d) Science*. Albany: State University of New York Press.

Lee, Eun-hwa(2006). A Study on Developing a Conceptual Model of Course Evaluation in University, *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*, 18(3), 314~328.

Lee, Suk-Min(2012). A Study on Evaluation Theory and Model Based on Philosophical Paradigm: Focusing on US Evaluation Research. *Korean Journal of Policy Analysis and Evaluation*, 22(1), 59~89.

Popper, K.(1970). *The logic of scientific discovery*. New York: Science Education.

Scriven, M.(2003). Evaluation theory and metatheoly. in T. Kellaghan, D. T. Stufflebeam, & L. A. Wingate(Eds.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Pub. 15~30.

Stake, R. E.(1976). A Theoretical Statement of Responsive Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2: 19~22.

Steele, S. M.(1973). *Contemporary approaches to program evaluation*. Washington, D. C. : Education Resources Division Capitol Pub.

Stufflebeam, D. L.(2000). Foundational models for 21st century program evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan(Eds). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human service evaluation*(2nd ed.). Boston: Kluwer Academic Pub. 33~83.

Stufflebeam, D. L. & Webster, W. J.(1980). An analysis of alternative approaches to evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(3), 5~19.

_____.(1983). An analysis of alternative approaches to evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven & D. L. Stufflebeam(Eds.). *Evaluation models: viewnpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Pub: 23~43.

Tyler, R. W.(1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: The Universty of Chicago Press.

Willis, J. W & Jost, M. & Nilakanta, R.(2007). *Foundations of Qualitative Research. Interpretative and Critical Approach.* Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Worthen, B, R. & Sanders, J. R.(1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guideline*. New York: Longman.

• Received : 25 April, 2017
• Revised : 12 May, 2017
• Accepted : 15 June, 2017